

ROSANA DANTAS PORTES

**Trabalho de Conclusão de Curso apresentado a. Universidade de Brasília.
Orientador: Prof. Paulo David Amorim Braga**

**INFLUÊNCIA DAS CONCEPÇÕES DE APRECIÇÃO
MUSICAL DE PROFESSORES SOBRE O PLANEJAMENTO
DE ATIVIDADES PARA UMA ESCUTA ATIVA**

Examinadora: Simone Lacorte Recova

Examinador: Paulo David Amorim Braga

Porto Nacional, 28 de novembro de 2012.

Resumo

O presente artigo partiu do projeto da disciplina TRCC (Trabalho e Recital de Conclusão de Curso) do Departamento de Licenciatura em Música da UAB/UnB realizado pelos acadêmicos do último período do referido curso. As intervenções realizadas por meio do projeto foram duas oficinas de música e um recital didático com alunos do ensino médio de uma escola pública em Palmas-TO. O objetivo da investigação foi analisar como as concepções de apreciação musical dos acadêmicos influenciaram o planejamento de atividades de apreciação no trabalho de recital e conclusão de curso, através de uma pesquisa qualitativa, utilizando como instrumento de coleta de dados um questionário aberto contendo seis perguntas. Buscou-se a conceituação teórica dos temas implicados no assunto, ou seja, apreciação musical, escuta ativa e o modelo (T)EC(L)A de Swanwick (1979). Mediante a análise dos dados, conclui-se que as concepções de apreciação musical dos professores influenciaram o planejamento das atividades em suas intervenções, tanto no recital quanto nas oficinas, propiciando, ainda que com limitações, uma escuta ativa e atividades musicais de maior significância para os estudantes atendidos.

Palavras-chave: concepções de apreciação musical, escuta ativa, Modelo (T)EC(L)A.

INTRODUÇÃO

A música está presente em toda parte e é comum que desde bem cedo a criança demonstre muito prazer e satisfação em vivenciá-la, seja num primeiro momento apenas balançando o corpo, depois cantando, dançando, imitando cantores. Segundo Bassul (2008, p.20) “(...) a música está presente na sociedade de várias formas e atinge pessoas de diversas crenças e culturas”. Na adolescência o ouvir música se intensifica, ainda mais com as facilidades e possibilidades que as novas tecnologias oferecem aos jovens: internet, mp3, mp4, e, principalmente, o celular. O educador musical não pode negligenciar essa realidade e deve procurar explorar a inclinação natural que os alunos têm pela música, em prol de uma educação musical mais próxima da realidade.

É importante, quando se pensa em educação musical, considerar que se deve partir da música do aluno, daquilo que ele ouve e gosta, e então proporcionar a ele novas vivências. Portanto, a apreciação musical pode ser considerada uma atividade auditiva que naturalmente está implícita em quase todas as atividades musicais realizadas em sala de aula (SWANWICK, 2003). Segundo França e Swanwick (2002), há uma necessidade de diferenciar o ouvir como meio e o ouvir como fim em si mesmo. Ouvir como meio envolve atividades musicais que estão monitorando o resultado musical em outras atividades, e ouvir como fim é ouvir como valor essencial, enquanto apreciação musical propriamente dita. O

momento da escuta ou apreciação musical é uma das atividades mais importantes para desenvolver habilidades musicais.

O presente artigo partiu do projeto de conclusão do curso de Licenciatura em Música da UAB/UnB realizado por um grupo de quatro formandos. O tema do projeto foi *Recital Didático: ações pedagógicas voltadas para a diversidade musical*, cuja problemática pretendeu abordar a relação entre formação de plateia e ensino-aprendizagem da música. O público alvo do projeto foi constituído de cerca de 60 alunos da rede pública do Ensino Médio do Colégio Militar de Palmas, na faixa etária entre 14-16 anos de idade. A coleta de dados se iniciou com um questionário prévio de vivências musicais. Foram planejadas oficinas que contemplassem atividades de apreciação, composição, literatura e performance, com o objetivo de preparação para o recital didático. Foram utilizados como instrumento de coleta de dados mais dois questionários avaliativos, um após as oficinas e outro depois do recital. Esses questionários foram importantes para conhecer melhor o público atendido no projeto. No entanto, o questionário mais importante para o presente artigo foi direcionado aos professores que atuaram na oficina e no recital didático. O objetivo geral da pesquisa foi analisar como as concepções de apreciação musical dos professores influenciaram o planejamento de atividades de apreciação em EPFC (Elaboração de Projeto de Final do Curso), através de uma abordagem qualitativa, utilizando como instrumento de coleta de dados um questionário com seis perguntas abertas. Os objetivos específicos foram: ampliar o acesso à diversidade musical, analisar os limites e possibilidades do recital didático e, conseqüentemente, promover a escuta ativa dos jovens.

REVISÃO DE LITERATURA

Para situar o objeto a ser analisado nessa pesquisa, é importante traçarmos um breve panorama de pesquisas e artigos científicos recentes que abordam o significado da apreciação musical e escuta ativa. Rodrigues (2007) aduz que, a partir da Teoria Espiral do Desenvolvimento Musical (TEDM), atividades como composição, apreciação e performance adquirem novas e variadas funções no processo educacional. A TEDM envolve aspectos de mapeamento do desenvolvimento cognitivo no decorrer da aprendizagem musical, auxiliados por atividades de vivências musicais propostas no chamando modelo CLASP, no qual atividades principais – composição, apreciação e performance – coordenariam o processo de aprendizado, que seria auxiliado pela literatura e aquisição técnica. Isto implica dizer que nas

atividades de “ouvir” e “articular” estão implícitos os atos de apreciação, composição e performance, sendo esta última um processo natural da segunda.

O processo de audição musical foi estudado por Pierre Schaeffer (apud RODRIGUES, 2007), que estabeleceu quatro níveis de relação com um dado material sonoro e dois tipos de objetos auditivos, aos quais chamou de sonoro e musical. Para o referido autor, a experiência auditiva depende da maneira como o ouvinte se expõe ao material auditivo. Existiriam quatro formas de ter esta vivência, chamadas de ouvir, entender, escutar e compreender, que seriam ligadas ao nível de reconhecimento das relações sonoras do objeto. No entanto, pesquisadores apontam que as atividades de ouvir e entender são caracterizadas pelo reconhecimento de um som, de uma particularidade do som, ou da escuta sem uma posição crítica e estariam situadas no nível do material da TEDM. Por outro lado, o escutar e compreender, que indicam uma posição ativa e uma relação abstrata com o som, estariam situados nos demais níveis.

Por sua vez, Kruger e Hentschke (2003), fazem uma exposição sobre projetos desenvolvidos por orquestras em vários lugares do mundo, com o objetivo de promover integração com as comunidades locais. A maioria das orquestras realiza projetos educacionais e, para manter essas ações, elas destinam uma parte de seus recursos, como também procuram patrocínios específicos. As atividades principais desenvolvidas por essas orquestras incluem concertos didáticos para escolas e famílias e ensaios abertos planejados por faixa etária ou nível de conhecimento musical. É comum também a atividade de “pré-concertos”, que diz respeito a eventos em que o público que frequenta o concerto assiste a palestras sobre as obras que serão executadas e ouve trechos de gravações do repertório. A educação musical em escolas, instituições comunitárias e socioculturais é um dos focos do trabalho educacional das orquestras.

Os parâmetros norteadores das atividades pedagógico-musicais da CPE/OSESP foram fundamentados na obra de Keith Swanwick, de modo que o foco da educação musical deve ter um diferencial que é priorizar a prática musical, pois é importante que as atividades possibilitem o envolvimento direto com a música. Geralmente o ensino da música tem sido justificado por razões que não são essenciais à natureza da música, ou seja, a transferência de habilidades de aprendizagem, a motivação ao desenvolvimento intelectual em outras áreas do conhecimento. Para Plummeridge (2001), essa transferência ocorre em qualquer área do conhecimento e não somente em música.

A Osesp ofereceu programas educacionais para professores e alunos da educação básica, como acontece em outras orquestras no mundo todo. A CPE/OSESP realizou uma

pesquisa com o objetivo de investigar a situação da educação musical nas escolas estaduais na cidade de São Paulo, atendidas pelas ações da OSESP. Professores relataram que após começarem a trabalhar com música em suas salas de aulas, alguns alunos procuraram escolas de música ou projetos educativos musicais comunitários para estudarem instrumentos e para aprenderem a cantar, além de terem se interessado mais em assistir aos concertos de música orquestral. Foram oferecidos concertos didáticos gratuitamente para as turmas de professores das escolas públicas que participaram dos cursos e outras públicas e particulares, inclusive de instituições comunitárias. Portanto, conclui-se que os resultados alcançados desse projeto foram extremamente positivos e mostraram a significância deste programa educacional nas comunidades nas quais ele foi inserido e que esse trabalho pode contribuir para a formação de cidadãos mais críticos em relação à música do seu cotidiano.

Souza e Torres (2009) afirmam que ouvir música é uma atividade que ocupa lugar central na vida dos jovens. Com o surgimento das novas tecnologias a música os acompanha por toda a parte. Neste trabalho as autoras discutiram alguns aspectos que estão subtendidos na audição musical dos jovens na educação básica. Foi proposta a discussão de uma tipologia do ouvir musical revelada por uma enquête feita com jovens de uma 8ª série do ensino fundamental. A partir da enquête foram propostas algumas atividades que trazem aspectos didáticos e metodológicos da audição musical para a sala de aula.

Cada aparelho tecnológico por meio do qual se propaga a música possui um papel diferente na cultura musical do jovem contemporâneo. O rádio é de interesse para ouvir música, pois praticamente toda a programação do rádio é preenchida por música. A televisão está presente especialmente nos momentos familiares, os jovens se divertem e descobrem papéis e modelos sociais. Os CD's e aparelhos portáteis servem também para escutar música nos mais diversos lugares, o que acontece muito em companhia de amigos e colegas da mesma idade. O computador e a internet são ferramentas de grande relevância na vida dos jovens, já que a música é um tema importante na internet e o computador é utilizado pelos jovens isoladamente ou com outros sujeitos. Apesar das especificidades de cada mídia, elas não existem independentes entre si como, por exemplo, com um celular pode-se fotografar, gravar músicas ou se comunicar e com isso se diluem, tanto do lado da produção como no lado da assimilação, os limites entre as diversas mídias, o que conduz uma maior divulgação e consumo de músicas.

A onipresença da música através da mídia influencia a vida musical dos jovens. Mesmo que diversos grupos ouçam a mesma música, eles a aproveitam de formas diferentes, dependendo do contexto a que pertencem. Há muitas formas de se ouvir música e, no trabalho

de Souza e Torres, tomou-se como base o material recolhido empiricamente junto a alunos de uma 8ª série. Foram sete maneiras categorizadas sobre como eles ouvem música. Primeiro, ouvir motoricamente, ou seja, o ato de ouvir em que o corpo é desafiado e estimulado para o movimento, o que geralmente acontece com músicas em andamentos mais agitados. Segundo, a função compensatória, referindo-se a uma maneira de ouvir música para ajudar a suplantar outro sentimento, como o de solidão. Terceiro, o ouvir relacionado ao sistema vegetativo, ou seja, um ouvir música para relaxar e se desligar das tensões ou preocupações cotidianas. Quarto, o ouvir difuso, trata-se do ato de ouvir para distrair ou ajudar nas tarefas cotidianas. Quinto, o ouvir emocional, ou seja, a música desempenhando o papel de tornar o jovem mais feliz. Sexto, o ouvir associativo, trata-se da importância da música com finalidade comercial. Por último, o ouvir analítico e combinado com outros sentidos, trata-se de uma experiência mais atenta na audição musical, em direção a uma escuta analítica.

Diante do exposto, várias atividades apresentadas no referido artigo foram realizadas em sala de aula como: questionários de vivências musicais, figuras ilustrativas em relação à música apreciada, apreciação de uma obra musical através de gestos expressivos, como a dança e a coreografia entre outras, com o objetivo de estimular a escuta musical e a criatividade dos jovens. Como resultado dessa experiência, constatou-se que os jovens, mas não apenas eles, escutam atualmente em grande parte a música que foi realizada quase completamente por via eletrônica, o que pode ser resumido na frase: o “ciberespaço” já está realizado e os alunos nele estão instalados. O ensino da música pode agora estimular a participação na composição e transmitir uma correspondente competência de criação. Portanto, isso significa futuramente não apenas praticar atos seletivos dentro de um acervo de ofertas (“baixe milhões de músicas”), mas também o enriquecimento dos universos de vida musical através de esboços musicais próprios, e com isso navegar de outra forma na pluralidade de realidades musicais.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

As reflexões do presente artigo são baseadas principalmente nas contribuições do educador inglês Swanwick (1979), que concebeu o modelo C(L)A(S)P para defender a necessidade de equilibrar os diversos tipos de atividades musicais na aula de música. O acróstico foi traduzido para o português como (T)EC(L)A – Técnica, Execução, Composição, Literatura e Apreciação. As letras entre parênteses identificam atividades secundárias no

processo de ensino, afirmando, então, que a apreciação é um dos eixos principais da aprendizagem musical, juntamente com a execução e composição. Desse modo, para se promover uma educação musical abrangente é importante integrar as três modalidades centrais, que são: composição, apreciação e performance. Essas modalidades propiciarão aos alunos um crescimento musical mais efetivo, através de participações ativas, ricas e variadas. A apreciação musical está ligada ao ouvir, que é um meio essencial para o desenvolvimento musical e é fundamental tanto para a composição quanto para a performance.

A aparência de uma ação meramente receptiva não deve mascarar o ativo processo perceptivo que acontece, pois a mente e o espírito do ouvinte são mobilizados. O ouvir é um processo ativo de organização e construção dos eventos temporais apreciados em uma obra. A apreciação é uma forma indispensável de engajamento com a música. As atividades de apreciação devem conduzir os alunos a focalizarem os materiais sonoros, efeitos, gestos expressivos e estrutura da obra, para entenderem como esses elementos são combinados (SWANWICK, 1991). Sobre a performance musical, é frequente associá-la apenas aos instrumentistas profissionais. No entanto, a performance musical pode propiciar prazer e envolvimento direto com a música para amadores também. Composição é o processo pelo qual toda e qualquer música é gerada, por isso é uma atividade válida e importante na educação musical. Desenvolve a compreensão sobre o funcionamento dos elementos musicais, pois propicia um relacionamento direto com o material sonoro. A educação musical deve permitir espaço para a criação e não apenas se limitar à reprodução de obras de compositores através da performance tradicional. Não se deve restringir a composição apenas aos músicos profissionais, pois se os alunos conseguem articular e comunicar seu pensamento em formas sonoras, organizando padrões e novas estruturas, isso deve ser considerado como uma composição. Na educação musical realizada na escola básica, os objetivos e processos do ensino da performance são diferentes do ensino especializado, pois o foco é promover um fazer musical ativo e criativo, não priorizando um alto nível de técnica.

Em relação ao conceito de “escuta ativa”, conforme Swanwick (2003, p.43):

Trata-se do ato de ouvir de modo atento, tendo o compromisso estético como parte da experiência e que transforma a audição na razão central da existência da música. Esta experiência lembra o estado de “contemplação” que torna o aluno em ouvinte comprometido, absorvido e transformado pela experiência estética.

Para Wuytack, citado por Palheiros e Bourscheidt (2011, p. 324):

[...] a audição musical ativa, na qual a percepção visual apoia a percepção auditiva, implica nas seguintes etapas: (i) participação física e mental do ouvinte, antes da audição, através da interpretação; (ii) foco da atenção durante a audição e

reconhecimento dos materiais musicais; (iii) análise da forma musical, através de uma representação visual da totalidade da música.

Segundo os autores, essa metodologia, além de basear-se previamente na assimilação da temática da obra a ouvir, baseia-se também em um gráfico musical, “onde elementos da obra ou excerto musical são representados através de cores, formas geométricas e símbolos”, que Wuytack denominou de musicograma.

Para Fix (2004, p. 169), “música ativa implica a existência de um outro que escuta aquele que está tocando. Trata-se de um fazer artístico musical no qual o tocar instrumentos é uma manifestação expressiva resultante de uma relação afetiva segura”. Conforme a autora, música ativa não é somente tocar mecanicamente e nem meramente ensinar a tocar um instrumento, mas implica fazer música com jogos e improvisações “partindo do prazer de explorar a voz, o corpo e os instrumentos musicais” (Ibidem).

Música ativa implica em escutar a música e não apenas ouvi-la. Souza e Torres (2009, p. 46-59) aduzem que, na concepção de Swanwick (1979), ouvir música é uma atividade que ocupa lugar central na vida dos jovens. Porém, “ouvir” e “escutar” assumem conotações diferentes em relação à música ativa. Para Granja (2006, p. 65) “ouvir é captar fisicamente a presença do som” enquanto que “escutar estaria mais próximo da dimensão interpretativa da percepção”. Queiroz (2000, p. 29), por sua vez, aponta que “ouvir é captar fisicamente a presença do som (ou ruído). Escutar é colocar a atenção, volitiva ou reativamente, sobre o que se está ouvindo. Escutar é estabelecer relação com o som ou a música, o que é muito diferente de apenas captar a vibração sonora, isto é, ouvir”. No primeiro caso, ouvir é passivo; no segundo, escutar é algo ativo, pressupõe dar atenção ao que se ouve estabelecendo uma relação com aquilo que se está ouvindo, ou seja, sorver da música o que ela pode nos oferecer (Idem, p. 29-39).

Segundo Swanwick (1979), audição receptiva como (embora não necessariamente em) uma audiência; “envolve uma empatia com os executantes, um senso de estilo musical relevante à ocasião, uma disposição a ‘ir com a música’ e (...) a habilidade de responder e relacionar-se com o objeto musical como uma entidade estética”. Segundo essa afirmação é possível promover uma “escuta musical ativa” quando há empatia com os executantes, compositores ou estilos musicais. Nesse caso, o ouvinte demonstra familiaridade com o estilo, comprometimento ou engajamento na experiência musical, ou seja, ele movimenta, dança ou concentra-se e fica atento sempre que a música sugerir tais procedimentos. Por último, ele é capaz de julgar o valor intrínseco àquela experiência musical.

Todavia, o papel do professor é imprescindível nesse processo, porque ele deve considerar, na sala de aula, o contexto social dos seus alunos, ao mesmo tempo em que deve compreender e respeitar a diversidade deles. A música constitui uma diversificada vivência de crenças e de valores da vida social. “A música como cultura cria mundos diversificados, mundos musicais que se estabelecem não como universos e territórios diferentes pelas linhas geográficas, mas como mundos distintos dentro de um território ou mesmo grupo” (QUEIROZ, 2011, p. 19). Portanto, para que o professor desperte o escutar musical no aluno, é relevante que ele compreenda diferentes expressões culturais, pesquise e descubra diversos aspectos musicais de culturas distintas e vivencie a diversidade do patrimônio musical dentro da sala de aula. Segundo Queiroz (Idem, p. 22), “é importante ter em mente que, em qualquer processo educativo-musical, é preciso expandir os conhecimentos do alunado, mas fundamentalmente, é necessário reconhecer as suas vivências, os seus anseios e as suas (inter)relações com a música”.

METODOLOGIA

A presente investigação baseou-se nos princípios da pesquisa ação, que pode ser definida como “[...] um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo.” (THIOLLENT, 2005, p. 16). Assim, a investigação envolveu um ciclo de planejamento-ação-reflexão (BARBIER, 2002) na busca de resolver um problema – prático e teórico – comum a todos os estagiários que trabalharam em uma equipe, na disciplina EPFC: Como promover atividades de apreciação musical ativa eficazes e que estejam em acordo com as concepções de apreciação da equipe de formandos?

Segundo seus procedimentos de análise de dados, é uma pesquisa qualitativa. Para a coleta de dados, primeiramente buscou-se a conceituação teórica dos temas implicados no assunto, ou seja, apreciação musical, escuta ativa e o modelo TECLA de Swanwick (1979). As intervenções realizadas pelos professores na disciplina de TRCC foram uma oficina e um recital didático com alunos do ensino médio de uma escola pública em Palmas-TO. O tema da oficina e do recital didático foi “Diversidade Musical”, e essas ações tiveram o objetivo de ampliar o acesso à diversidade musical, analisando os limites e possibilidades do recital didático e, conseqüentemente, promovendo a escuta ativa dos jovens.

A oficina foi constituída de dois momentos principais. No primeiro, foi apresentado um vídeo sobre diversidade musical. A partir do vídeo, foi discutido o que é diversidade musical, quais os diferentes estilos que cada aluno conhecia e quais motivos os levavam a gostar mais de um estilo do que de outro. Foram analisados diferentes estilos e ritmos musicais através de um questionário semiestruturado, ao mesmo tempo em que a turma apreciava o CD Músicas daqui, ritmos do mundo. No segundo momento, os alunos tiveram atividades de apreciação e noções em prática de instrumentos. Eles escutaram demonstrações de diversos ritmos executados pelos professores em instrumentos de percussão. Em seguida, os alunos também puderam tocar os instrumentos de percussão, acompanhando o professor em determinados ritmos previamente demonstrados. Para finalizar a oficina, foi proposto aos alunos um exercício de composição em grupos, a partir do refrão de uma canção conhecida e do gosto musical deles. A oficina terminou com a exposição do que cada grupo havia produzido.

Os alunos que participaram da oficina foram convidados para o recital didático, onde eles receberam um encarte com o conteúdo sobre diversidade musical, ou seja, figuras de compositores e informações sobre suas obras e sobre gêneros musicais. O repertório executado foi composto de músicas de diversos gêneros como: choro, samba, pop rock, sertaneja e gospel. Antes de cada apresentação o executante informava a plateia sobre a obra (autor, estilo e época). Para a coleta de dados foram aplicados questionários semiestruturados de vivências musicais, questionários sobre a oficina e questionário sobre o recital didático. Esses questionários foram importantes para conhecer melhor o público. No entanto, o questionário realmente importante para a presente pesquisa foi direcionado a alguns professores que atuaram na oficina e no recital didático.

Desse modo, foi elaborado e aplicado um questionário aberto a ser respondido por cinco professores¹ que atuaram na oficina referida acima. Como já foi explicado na introdução, o objetivo desse questionário foi levantar dados para analisar como as concepções de apreciação musical dos professores influenciaram o planejamento de atividades de apreciação em EPFC. Por fim, foram analisadas respostas dos professores aos questionários com base no referencial teórico, buscando descrever as concepções de apreciação musical dos professores e interpretar como tais concepções repercutiram na maneira como as atividades de EPFC foram planejadas, particularmente no que se refere à apreciação.

¹ O motivo da escolha desses sujeitos está explicitado no início do próximo tópico: Apresentação e discussão dos dados.

APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS DADOS

Para analisar como as concepções de apreciação musical dos professores influenciaram o planejamento de atividades de apreciação em EPFC, seria preciso levantar dados que revelassem a compreensão de alguns sujeitos a respeito do objeto em questão. Assim, foram escolhidos cinco professores (A, B, C, D, e E) que atuaram nas oficinas e no recital didático na mesma equipe da autora deste artigo, pois desse modo seria possível efetuar uma análise mais consistente das influências que as concepções tiveram sobre o planejamento das atividades.

Para cada um desses sujeitos, foi enviado um questionário aberto com seis perguntas:

- 1) O que significa apreciação musical em sua concepção?
- 2) Em sua opinião, as atividades de apreciação na escola regular devem ser planejadas com base em que objetivos?
- 3) A apreciação musical que você realizou na oficina foi planejada de modo a promover uma escuta ativa? De qual maneira?
- 4) Ao planejar as atividades de apreciação você entende que considerou as preferências musicais dos alunos? Como?
- 5) Na sua avaliação, das estratégias utilizadas nas oficinas, como preparo para o recital didático, qual delas foi a mais eficaz e qual a menos (se houve)? Por quê?
- 6) Dentre as atividades das oficinas houve criação e performance como resultado de uma escuta ativa?

Sobre a concepção de apreciação musical, o professor “A” utilizou conceitos abstratos e subjetivos como, por exemplo: *“Apreciar uma bela música...”*, *“compreender a manifestação sonora dos arquétipos de beleza plasmados em vibrações e alturas...”*. Essas afirmações se opõem ao que Queiroz (2011, p. 19) defende: *“A música como cultura cria mundos diversificados, mundos musicais que se estabelecem...”*. Portanto, para que o professor desperte o escutar musical no aluno, é relevante que ele compreenda diferentes expressões culturais, pesquise e descubra diversos aspectos musicais de culturas distintas e vivencie a diversidade do patrimônio musical dentro da sala de aula. Isto significa que não se deve qualificar uma música como “bela” ou “feia”, mas que ela precisa ser vista como uma manifestação cultural que expressa um modo de vida em sociedade.

O professor “B” entende que apreciação musical é: *“uma atividade que envolve ouvir de forma atenta e reflexiva, observando os materiais do som, o caráter expressivo, a*

estrutura da música, e fazer conexões com outros estilos musicais, percebendo ainda em que contexto histórico cultural essa música se enquadra". Essa afirmação está de acordo com o que Queiroz (Ibidem) afirma: que é relevante o aluno compreender as diferentes expressões musicais. O professor "B" também se refere nitidamente às primeiras três camadas que compõem a Teoria Espiral de Desenvolvimento Musical: "materiais do som, o caráter expressivo, a estrutura da música", o que evidencia a origem de seu pensamento.

O professor "C" também compreende que apreciação musical está ligada ao aspecto do ouvir, perceber de forma atenta e analítica uma determinada música, fazendo com que o indivíduo esteja mais consciente dos aspectos presentes em uma determinada música. Conforme ele: *"Apreciação musical compreende o aspecto do ouvir, perceber de forma atenta e analítica uma determinada música, fazendo com que o indivíduo esteja mais consciente dos aspectos presentes em uma determinada música"*.

O respondente "D" também compreende que a apreciação musical é: *"a escuta atenta de uma música com direcionamento em elementos como os materiais do som, o timbre, altura e duração do som etc, nas sensações que essa música provoca (alegria, tristeza, vontade de dançar, chorar...) procurando também oferecer dados sobre o compositor, época em que foi escrita..."*. Essa compreensão está em acordo com o que Grossi (2009) defende, no sentido de que a experiência de ouvir música envolve tanto a captação dos sons, como também a apreciação estética, que inclui o pensar e o refletir sobre a música.

Em relação à pergunta 2, que interrogou sobre os possíveis objetivos da apreciação, o professor "A" respondeu: *"Para propiciar ao aluno uma experiência de percepção musical informal e subjetiva e para levar em consideração as diferentes formas com que o aluno se relaciona com a música"*. Já os docentes "B", "C" e "E" ressaltaram os mesmos aspectos colocados por "A", porém, acrescentam mais uma alternativa: *"Para promover um comprometimento ou engajamento na experiência musical, ou seja, dançar, movimentar, concentrar e etc"*. Por sua vez, o entrevistado "D" respondeu quatro alternativas: *"Para analisar e decodificar elementos musicais; para Levar em consideração as diferentes formas com que o aluno se relaciona com a música; para promover um comprometimento ou engajamento na experiência musical, ou seja, dançar, movimentar, concentrar e etc. e para promover a capacidade de julgar o valor intrínseco àquela experiência musical"*.

Estas respostas estão de acordo com Swanwick (1979, p.45), que defende a audição receptiva como (embora não necessariamente em) uma audiência; "envolve uma empatia com os executantes, um senso de estilo musical relevante à ocasião, uma disposição a 'ir com a música' e (...) a habilidade de responder e relacionar-se com o objeto musical como uma

entidade estética”. Segundo essa afirmação é possível promover uma “escuta musical ativa” quando há empatia com os executantes, compositores ou estilos musicais. Nesse caso, o ouvinte demonstra familiaridade com o estilo, comprometimento ou engajamento na experiência musical, ou seja, ele pode se movimentar, dançar ou se concentrar e ficar atento sempre que a música sugerir tais procedimentos. Por último, ele é capaz de julgar o valor intrínseco àquela experiência musical.

Somente o respondente “D” acrescentou em sua resposta a alternativa: “*Para analisar e decodificar elementos musicais*”. Essa resposta contradiz ao que França (2009, p.25) afirma: “A questão não é quantas notas ou ritmos se saibam, mas o que se faz com eles e o que deles se compreende. Saber ler ritmos e melodias não significa apropriar-se deles musicalmente.” A autora considera inadequado esse modelo de aprendizagem na educação básica e afirma que só será superado a partir do entendimento de que: “...durações e alturas, para se tornarem música, precisam ser imbuídos de significado, realizados em um andamento fluente, com fraseado, agógica, caráter e estilo”. Por outro lado, o Professor “D” não deixou claro de que maneira os elementos musicais poderiam ser analisados e decodificados, o que deixa margem para interpretações diversas, já que a decodificação pode ser feita sem conhecimento formal de leitura e escrita musical.

Sobre a pergunta 3 (A apreciação musical que você realizou na oficina foi planejada de modo a promover uma escuta ativa? De qual maneira?), o professor “A” afirmou que “*a apreciação musical utilizada na oficina pode promover uma escuta ativa dos alunos. A maneira utilizada para promover esta escuta ativa foi através da apresentação de vídeos com músicas e estilos diversificados*”.

O respondente “B” colocou:

Em parte sim; escolhemos músicas que não faziam parte do repertório comum já utilizado pelos alunos (soubemos disse pela pesquisa realizada anteriormente sobre as vivências musicais), a fim de que eles pudessem ter oportunidade de ouvir algo diferente, prestando atenção ao ritmo, instrumentos utilizados, interpretação vocal. Como eles tinham um questionário semiestruturado para responder, então tinham que manter a atenção nessas características das músicas selecionadas para serem capazes de responder ao solicitado. Porém a escuta ativa envolve um local apropriado, um espaço maior de tempo, maior discussão em torno das músicas analisadas e ainda um posterior fazer musical e essas questões não puderam ser atendidas a contento, o que, em minha forma de analisar, prejudicou em parte a promoção mais eficaz da escuta ativa.

O respondente “C” afirmou:

Sim. As oficinas foram compostas de fatores como apreciação, execução e literatura, sobre os instrumentos percussivos e as levadas rítmicas do samba, abordando assim

o conteúdo de forma aprofundada, fazendo que os participantes refletissem sobre os conceitos teóricos e práticos.

O professor “D” respondeu: *“Direcionamos a apreciação para que os alunos identificassem elementos como o ritmo, o timbre dos instrumentos, o gênero musical para que a escuta saísse da informalidade e fosse reflexiva e formadora de opinião sobre o que se escuta”*.

O professor “E” respondeu:

Sim. Trabalhou-se com os alunos duas oficinas, onde a primeira abordou instrumentos percussivos do samba. Nesta os alunos pôde (SIC) conhecer um pouco sobre estes instrumentos, seus timbres, forma de tocar, contexto além de executar algumas levadas rítmicas. A segunda oficina abordou divisões rítmicas do samba. Os alunos executaram por meio da percussão corporal divisões presente no samba e em suas ramificações. Por meio destas oficinas os alunos conheceram um pouco mais sobre o gênero, seus instrumentos, variações presentes no mesmo e sua história promovendo uma escuta ativa e mais compreensiva.

Percebe-se que em todas as respostas acima, houve maneiras de promover aos alunos uma escuta ativa através de questionários semiestruturados, apreciação de vídeos, áudios, instrumentos percussivos, execução e literatura. Podemos constatar que essas respostas estão, em sua maioria, de acordo com o pensamento de Swanwick (1979; 1988), que concebeu o modelo C(L)A(S)P para defender a necessidade de equilibrar os diversos tipos de atividades musicais na aula de música, onde se deve propiciar um equilíbrio entre Técnica, Execução, Composição, Literatura e Apreciação.

Sobre a pergunta: Ao planejar as atividades de apreciação, você entende que considerou as preferências musicais dos alunos como? (questão 4), o professor “A” respondeu: *“Sim. Como meio de chamar a atenção dos alunos para apreciar outros estilos musicais”*. Pela resposta, o professor considerou a preferência dos alunos, mas não compreendeu que a pergunta tratava do “como” de forma a mostrar o método utilizado para considerar as preferências musicais do aluno. Reconhece-se que a pergunta poderia ter sido melhor elaborada, todavia, os demais respondentes compreenderam a questão, o que significa que o professor em questão deixou vago o quesito da metodologia utilizada. Contudo, o importante é observar que ele considerou a preferência musical do aluno, o que concorda com os teóricos que afirmam isto como uma atitude necessária por parte do docente de música.

O sujeito “B” respondeu: *“Sim, na medida em que também foram escolhidas músicas que faziam parte do repertório e do gosto musical dos alunos, e, juntamente com estas, foram escolhidas músicas de gêneros diversos daqueles apontados como preferência deles”*.

O docente “C”: *“Sim. Variações do samba como Samba rock e samba funk estão presentes em suas escutas musicais”.*

O professor “D” respondeu: *“Sim. Algumas músicas eram da preferência dos jovens, como a música sertaneja e o gospel outras foram inseridas para diversificar a escuta habitual dos alunos”.*

O professor “E” respondeu: *“O planejamento trabalhou um gênero específico, entretanto, variações presentes neste gênero como Samba funk e Samba rock são ramificações que se aproximam de sua vivência musical”.*

Nota-se pelas respostas dos professores que todos buscaram contemplar, em alguma medida, as preferências musicais dos alunos e a partir de então foram inseridas outras músicas não conhecidas por eles com o objetivo de ampliar o conhecimento musical das turmas. Conforme Swanwick (2003 p.66-67):

Cada aluno traz consigo um domínio de compreensão musical quando chega a nossas instituições educacionais. Não os introduzimos na música; eles são bem familiarizados com ela, embora não a tenham submetido aos vários métodos de análise que pensamos ser importantes para seu desenvolvimento futuro.

Sobre a pergunta 5, que trata da eficácia da avaliação das estratégias utilizadas nas oficinas, como preparo para o recital didático, o professor “A” respondeu: *“A estratégia utilizada nas oficinas que para mim foi mais eficaz, foi a apresentação de vídeo com músicas de suas preferências e músicas que eles não eram acostumados a ouvir. Porque através desta demonstração eles puderam apreciar músicas com estilos diferentes”.*

O professor “B” respondeu:

Acredito que a mais eficaz foi a audição das músicas de roda em interpretações de estilos variados, onde os alunos puderam perceber que o re-arranjo transformou a música em outro estilo, e eles tinham condições de perceber essas diferenças e apontá-las; ainda mais com a ajuda do questionário semi-estruturado. A execução de Asa Branca, onde os alunos puderam participar tocando instrumentos de percussão também foi importante devido à possibilidade da vivência musical em si. A atividade que menos contribuiu, a meu ver, foi assistir ao vídeo sobre Diversidade Musical; faltou uma interação maior entre os alunos, não houve uma troca de idéias, discussões; acabou sendo uma atividade muito passiva e não pudemos mensurar até que ponto houve algum tipo de aprendizagem.

O professor “C” respondeu:

Na segunda oficina trabalhamos as levadas rítmicas do samba, esta foi à oficina mais eficaz, devido ao trabalho envolvendo os ritmos que seriam apresentados no recital. O trabalho de apreciação e percepção rítmica realizado com os participantes foi uma atividade muito positiva, devido ao esclarecimento das diferentes levadas em cada variação apresentada.

O professor “D” respondeu: *“A audição de músicas tradicionais brasileiras com ritmos variados e a oficina de percussão foram do agrado dos jovens e se mostraram eficazes. A apresentação das músicas com data show assegurou o interesse dos alunos”*.

O professor “E” respondeu:

Mostrar aos alunos as divisões presentes no gênero é uma das estratégias que considero bastante eficiente. Foram apresentadas a eles as divisões rítmicas, os mesmos executaram e ouviram uma música com a respectiva divisão. Este procedimento apresentou resultados satisfatórios, entretanto se houvesse um maior aprofundamento, os resultados seriam melhores.

Nota-se que em todas as respostas a estratégia eficaz para a preparação do recital didático foi a apreciação musical. Apreciação de levadas rítmicas, gêneros diversificados e estilos variados. Em relação a esses resultados, Fernandes (2008, p. 61), aponta que:

Muito mais que o simples ato de ouvir, sendo um ato de ouvir mais amplo, já que todas as atividades musicais envolvem o ouvir (ensaiar, praticar, improvisar, afinar, etc). A apreciação, entretanto, implica na formação de um bom ouvinte e ocorre uma resposta estética. É um estado de contemplação e que não está restrito às salas de concerto, ocorrendo mesmo em qualquer lugar.

Assim, diante do exposto pelos colegas que responderam ao questionário, a apreciação musical significativa, que realmente envolvesse a turma na experiência de escuta, foi a atividade de maior relevância para a preparação do recital didático.

Sobre a última pergunta (Dentre as atividades das oficinas houve criação e performance como resultado de uma escuta ativa?), o sujeito “A” respondeu: *“Sim. Houve um momento em que os alunos puderam apreciar o ritmo de Baião e depois puderam executar com instrumentos de percussão”*.

O professor “B” respondeu:

Criação não, somente performance; e neste aspecto acredito que houve uma lacuna que ficou de ser preenchida. É durante a atividade criadora que a escuta ativa é posta em prática, onde o aluno tem a possibilidade de experimentar aquilo que ouviu, de combinar sons, de impor uma marca pessoal à sua vivência musical, e isso não ocorreu.

O professor “C” afirmou: *“A performance foi parte integrante da primeira oficina, onde os alunos puderam executar os instrumentos percussivos sobre a orientação do professor”*. O professor “D” disse que *“a performance ficou por conta das atividades com instrumentos de percussão”* e o “E” apontou que *“a etapa final da primeira oficina era exatamente a parte prática, onde os alunos tocariam os instrumentos percussivos em conjunto”*.

Conforme as respostas dos entrevistados acerca dessa última questão, nota-se que não houve criação, somente performance. Esse resultado demonstrou uma lacuna em um dos três eixos principais do modelo TECLA de Swanwick (1979), que é a criação musical.

Considerações Finais

A apreciação musical, segundo os autores pesquisados, significa ouvir de forma atenta e reflexiva. Os teóricos afirmam que as atividades de apreciação na escola regular devem ser planejadas com base em objetivos claros, que promovam a capacidade de julgar valores intrínsecos à experiência musical, levando em consideração as diferentes formas com que o aluno se relaciona, compromete-se e envolve-se com a experiência musical. Compreende-se também, pelos teóricos, que o planejamento da apreciação musical em sala de aula deve promover uma escuta ativa e que se devem considerar as preferências musicais dos alunos. Para alcançar esses objetivos e praticar esses conceitos, Swanwick propôs o modelo TECLA, no qual contempla os três eixos principais de relação com a música, que são apreciação, criação e performance.

Percebeu-se, na análise feita nesta pesquisa, que os professores investigados foram bem sucedidos no planejamento de atividades de apreciação, tanto no trabalho das oficinas quanto no recital. De uma maneira geral, todos os sujeitos, em suas intervenções em sala de aula, consideraram que ouvir música envolve a captação dos sons, a apreciação estética, o pensar e o refletir sobre a música. Além disso, verificou-se que as atividades por eles desenvolvidas promoveram uma audição receptiva, envolvendo os alunos com a música no momento da sua execução, utilizando-se de peças musicais e levadas rítmicas relevantes para aquelas ocasiões. Enfim, os alunos se engajaram e se comprometeram com a experiência musical (dançando, cantando, movimentando-se e concentrando-se).

Finalmente, percebeu-se também que os professores envolvidos na pesquisa buscaram o equilíbrio necessário entre os diversos tipos de atividades musicais nas suas abordagens, muito embora tenha faltado a parte que se refere à criação. Por outro lado, vale ressaltar que as atividades desenvolvidas no projeto dificilmente poderiam proporcionar uma intervenção satisfatória no âmbito da criação musical², já que esse tipo de atividade exigiria mais tempo para ser desenvolvida a contento. No entanto, ao considerar as preferências musicais dos alunos, pode-se perceber que os estudantes envolvidos na pesquisa tiveram os

²Foram realizadas somente duas oficinas, cada uma com aproximadamente 50 minutos de duração.

seus conhecimentos musicais ampliados, através da apreciação de “outras” músicas, fora de suas vivências cotidianas. O recital didático foi fundamental para isso.

Com base na análise realizada, verificou-se que as concepções de apreciação musical dos professores influenciaram o planejamento de atividades das suas intervenções no recital e nas oficinas, tornando a escuta ativa uma atividade de relevância central. Isto pode ser percebido na compreensão que os sujeitos revelaram do conceito de apreciação musical, frequentemente associado a uma atitude de engajamento ativo e de atenção às diversas manifestações musicais e modos de escuta. Embora um deles não tenha deixado muito evidente essa compreensão mais “aberta”, algumas de suas respostas ao questionário e principalmente suas intervenções nas oficinas revelaram que, em conjunto com os demais colegas, ele também procurou valorizar expressões musicais variadas e o comprometimento do aluno com a música, ao ouvi-la. Isto foi perceptível também no planejamento didático das oficinas e do recital, quando apresentaram questionários semiestruturados para serem preenchidos pelos alunos enquanto eles ouviam vários gêneros musicais. Isto proporcionou uma escuta ativa, já que exigiu dos alunos reflexão e análise sobre o que eles ouviam.

No que diz respeito ao conceito que os professores investigados têm de apreciação musical, percebeu-se que tal conceito está em acordo com os teóricos pesquisados, resultando com isso uma influência positiva no planejamento que esses professores elaboraram, das atividades de intervenção, tanto no recital quanto nas oficinas. O conceito fundamentado na teoria e internalizado levou a abordagens acertadas. Contudo, embora tendo um conceito correto, os professores poderiam ter utilizado abordagens didáticas mais eficazes na promoção de uma escuta ativa, pois eles próprios reconheceram que poderiam ter explorado melhor as preferências musicais dos alunos. Percebeu-se que tanto nas oficinas quanto no recital, embora se tenha dado oportunidade para os alunos apresentarem seus gostos e preferências, o enfoque maior foi nas músicas que os próprios professores propuseram. Boa parte das músicas que os docentes escolheram eram mais propícias ao público infantil, sendo que os alunos envolvidos na intervenção das atividades eram adolescentes. Conforme o questionário de vivências musicais, respondido pelos alunos, a preferência deles era a música sertaneja.

A intenção dos professores foi planejar uma intervenção que evitasse desorganização nas atividades propostas e também que abordasse a diversidade musical, foco do projeto. Porém, percebeu-se que se no planejamento fossem contempladas outras formas de levar os alunos a apresentarem seus gostos, possivelmente seria bem maior a probabilidade de mais envolvimento desses alunos com as atividades musicais, numa concepção de música ativa. Diante da análise realizada, é possível afirmar que as concepções de apreciação musical dos

professores influenciaram o planejamento das atividades em suas intervenções, tanto no recital quanto nas oficinas, propiciando, ainda que com limitações, uma escuta ativa e atividades musicais de maior significância para os estudantes atendidos.

REFERÊNCIAS

BARBIER, René. *A pesquisa-ação*. Traduzido por Lucie Didio. Brasília: Editora Plano, 2002.

FERNANDES, José Nunes. *Análise da Didática da Música em Escolas Públicas do Município do Rio de Janeiro*. Tese de Doutorado. Rio de Janeiro: FE/UFRJ, 1998.

FIX, Silvia de Azevedo Barreto. O fazer artístico musical de crianças desacreditadas ou esquecidas – um trabalho voluntário na escola, supervisionado por uma ONG (CEAF). In: VALENTE, Célia (org). *Um Olhar Sobre a Família*: Trajetória e desafios de uma ONG. São Paulo: Ágora, 2004.

FRANÇA, Cecília C.; SWANWICK, Keith. *Composição, Apreciação e Performance na Educação Musical: teoria, pesquisa e prática*. Disponível em: http://www.uab.unb.br/moodle_1_2011/mod/folder/view.php?id=23380. Acesso em 09 jun. 2012.

GROSSI, Cristina. *Dimensões de Respostas à Música*. Brasília: Portal UnB/UAB. Disciplina Percepção e Estruturação Musical 1, do curso de Licenciatura em Música da UnB/UAB. Disponível em: <<http://uab.unb.br/moodle/mod/resource/view.php?id=25998>>. Acesso em: 02 dez. 2009.

HENTSCHKE, Liane; DEL BEN, Luciana (Org.). *Ensino de Música*: propostas para pensar e agir em sala de aula. São Paulo: Moderna, 2003. p. 48-61.

KRÜGER, Susana. Perspectivas pedagógicas para avaliação de software educativo musical. In: HENTSCHKE, Liane; SOUZA, Jusamara (Org.). *Avaliação em Música*: Reflexões e práticas. São Paulo: Moderna, 2003.

PALHEIROS, Graça Boal; BOURSCHEIDT, Luís. Jos Wuytack: A pedagogia musical ativa. In: MATEIRO, Teresa; ILARI, Beatriz (Org.). *Pedagogias em Educação Musical*. Curitiba: IBPEX, 2011.

QUEIROZ, Gregório José P. *A Música Compõe o Homem, o Homem Compõe a Música*. São Paulo: Cultrix, 2000.

QUEIROZ, Luis Ricardo Silva. Diversidade Musical e Ensino de Música. In: *Salto Para o Futuro*. Boletim 08, Jun 2011. Disponível em: <<http://tvbrasil.org.br/fotos/salto/series/16075508-Edu.Musical.pdf>>. Acesso em 23 mai. 2012.

RODRIGUES, Henderson. *O que Acontece quando aprecio música?* Uma abordagem interdisciplinar. Disponível em: <<http://www.anppom.com.br/anais/anaiscongresso>>. Acesso em: 21 mai. 2012.

SOUZA, Jusamara; TORRES, Maria Cecília de. Maneiras de Ouvir a Música: Uma questão para a educação musical com jovens. In: *Música na Educação Básica*, nº 1, vol. 1, out 2009. p. 46-59.

SWANWICK, Keith. *A Basis for Music Education*. London: Nfer-Nelson, 1979.

_____. *Música, pensamiento y educación*. Madrid: Ediciones Morata, 1991.

_____. *Ensinando Música Musicalmente*. Trad. Alda Oliveira e Cristina Tourinho. São Paulo: Moderna, 2003.

THIOLLENT, Michel. *Metodologia da Pesquisa-ação*. 14. ed. São Paulo: Cortez, 2005.